



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

MONIQUE BRITO LOPO

***EITA, SEREI PROFESSOR!:* AS CRENÇAS E EXPECTATIVAS
DOS ALUNOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE JAPONÊS 1 SOBRE SER PROFESSOR**

Brasília
2019

MONIQUE BRITO LOPO

***EITA, SEREI PROFESSOR!:* AS CRENÇAS E EXPECTATIVAS
DOS ALUNOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE JAPONÊS 1 SOBRE SER PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de Brasília (UnB) como pré-
requisito para obtenção do título de licenciada
em Letras pelo curso Letras Língua e
Literatura Japonesa

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília
2019

MONIQUE BRITO LOPO

***EITA, SEREI PROFESSOR!:* AS CRENÇAS E EXPECTATIVAS
DOS ALUNOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE JAPONÊS 1 SOBRE SER PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de Brasília (UnB) como pré-
requisito para obtenção do título de licenciada
em Letras pelo curso Letras Língua e
Literatura Japonesa

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Aprovado em 28 de junho de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Yûki Mukai - orientador

Prof. Dra. Alice Tamie Joko

Prof. Dra. Yuko Takano

**A todos que tem sede de conhecimento e o buscam
para modificar e melhorar o mundo.**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela chama da criatividade e da curiosidade, aos meus pais por me amarem como sou, mesmo quando não me entendem e tampouco minhas escolhas. Ao irmão por ser o ombro amigo nas madrugadas infinitas. Aos familiares que me apoiaram nesta fase.

Aos amigos que me ajudaram com palavras de incentivo, força e muita compreensão nessa minha caminhada acadêmica. Pessoas maravilhosas que tenho a honra de partilhar e compartilhar essa coisa que se chama vida e todos os seus lados, ritmos, cores e sentimentos. Aos imaculados, pela compreensão e por me aguentarem nesta caminhada acadêmica, desde o dia que me matriculei em Letras Japonês até agora.

Aos amigos de caminhada letrista japonesa por terem compartilhado um pouquinho de cada um e pelos risos que ecoam nos corredores da UnB. Ao Thiago, por ser fonte de inspiração, um ombro amigo, meu guia em terras nipônicas e meu professor de corredor, me socorrendo nas crises. Aos colegas de sala por tornarem a caminhada mais divertida e colorida.

À professora Tae por ter acreditado em mim e ter demonstrado isto principalmente quando eu já não acreditava, por compartilhar seu enorme conhecimento e por sempre ser apoio. Espero que já esteja pronta para o samba.

Ao professor Ronan, por ser uma caixinha de surpresas e sempre rir comigo das minhas ideias.

Ao professor Yûki, por ter orientado e ajudado na construção deste trabalho, por ter emprestado diversos artigos e livros.

À professora Yuko por sua paciência infinita, por ter me emprestado livros e por ter aberto prontamente a porta de sua sala de aula para que eu pudesse fazer a pesquisa com os alunos.

À professora Alice, pelas risadas, por compartilhar seu conhecimento e emprestar vários livros.

Aos alunos da turma de Estágio 1 em especial, pela paciência e por me ajudarem a concretizar este trabalho, por participarem de todas as etapas de pesquisa entregando suas opiniões, visões e um pouquinho de cada um. Vocês serão ótimos formadores.

A todos aqueles que ajudaram direta e indiretamente para que eu pudesse realizar este trabalho. Vocês são lindos.

**"Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção."
Paulo Freire**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a observação da prática pedagógica pode influenciar as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1 do curso de Letras Língua e Literatura Japonesa sobre ser professor de língua japonesa. Para isso, baseou-se nos conceitos de crenças apresentados por Barcelos (2001; 2006; 2007; 2011); Barcelos e Kalaja (2015) e Mukai (2014) e nos conceitos de expectativas apresentados por Gomes e Soares (2013), Buscacio e Soares (2017). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e a pesquisa foi caracterizada como estudo de caso coletivo. Os instrumentos de coleta de dados aqui utilizados foram o questionário semiaberto, o autorrelato e a entrevista semiestruturada. Foi percebido pela análise que as observações de aulas puderam influenciar as crenças e expectativas dos alunos ao possibilitar maior entendimento da prática docente e dos desafios do docente em um contexto real de sala de aula. Também oportunizaram a reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem e proporcionaram também uma mudança de ponto de vista, da visão discente para a visão docente, desmistificando os possíveis entendimentos equivocados quanto a docência e dirimiram algumas inseguranças dos alunos.

Palavras-chave: Crenças. Expectativas. Professores em formação. Estágio Supervisionado de Japonês.

ABSTRACT

This paper aims at understanding how the observation of teaching practice may influence beliefs and expectations of Japanese Language and Literature students taking the subject of Supervised Educational Practice of Japanese Language 1 about being a Japanese language teacher. To that end, it builds upon the concepts of beliefs presented by Barcelos (2001; 2006; 2007; 2011); Barcelos and Kalaja (2015); and Mukai (2014), and on the concepts of expectations presented by Gomes and Soares (2013), and Buscacio and Soares (2017). The method used was qualitative research, and the research approach was collective case study. The data collection instruments used were mixed questionnaire, narrative interview, and semi-structured interview. It has been noted through the analysis that the class observations could impact beliefs and expectations of the students by allowing them to further understand the teaching practice and teaching challenges in a real classroom context. The observations also made possible to consider critically the teaching and learning process, as well as promoted a shift in the point of view: from a student's perspective to a teacher's perspective, overcoming, hence, students' insecurities and possible misunderstandings about teaching.

Key words: Beliefs. Expectations. Teacher education. Supervised Teaching Practice of Japanese Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESJ1 - Estágio Supervisionado de Japonês 1

ESJ2 - Estágio Supervisionado de Japonês 2

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

QSA - Questionário semiaberto

ES - Entrevista semiestruturada

AR - Autorrelato

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	JUSTIFICATIVA	2
1.2	Objetivos.....	3
1.2.1	Objetivo geral.....	3
1.2.2	Objetivos específicos	3
1.3	Perguntas da pesquisa.....	3
1.4	Organização do trabalho	4
2	REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1	Linguística Aplicada	5
2.2	Crenças	6
2.3	Expectativas	9
3	METODOLOGIA.....	12
3.1	Método e natureza da Pesquisa	12
3.2	Contexto da Pesquisa	13
3.2.1	Descrição do curso	13
3.2.2	Descrição da disciplina	13
3.3	Participantes	14
3.4	Instrumentos de coleta de dados	15
3.4.1	Questionário semiaberto.....	15
3.4.2	Autorrelatos	16
3.4.3	Entrevista semiestruturada	17
3.5	Procedimentos para a coleta de dados	19
3.6	Procedimentos para análise dos dados	20
3.7	Considerações éticas	20
4	RESULTADOS	22
4.1	Crenças e expectativas dos alunos sobre ESJ1.....	22
4.2	Crenças dos alunos de ESJ1 sobre ser professor de japonês	24
4.3	Influências da observação nas crenças e expectativas sobre ser professor....	27
4.3.1	Chato e cansativo	28
4.3.2	Interessante	28
4.3.3	Mudança do ponto de vista.....	29
4.4	Expectativas dos alunos para a disciplina de ESJ2.....	30
4.4.1	Inseguranças e medos	31
4.4.2	Ânimo e tranquilidade	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa	33
5.2	Contribuições de estudo	35
5.3	Limitações da pesquisa	36
5.4	Sugestões para pesquisas futuras	36
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	40
	APÊNDICE B– Questionário semiaberto - Crenças e Expectativas I.....	41
	APÊNDICE C– Entrevista - Crenças e Expectativas III.....	43

1 INTRODUÇÃO

Para Charlot, a pessoa é submetida, já ao nascer, à obrigação de aprender. Aprender, para o autor, é adentrar um sistema de sentidos constituídos por um conjunto de relações e processos que permitem a singularização, a socialização da pessoa e o entendimento do que há ao seu redor (CHARLOT, 2000). Cada pessoa possui crenças e expectativas em relação com o outro, consigo e com o mundo. Charlot disserta que esse "sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo e nunca completamente acabado, que é chamado educação" (2000, p.53).

Freire explicita uma variável relacional entre o aprender com o ensinar ao discutir que quem "ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (1996). A relação dialética entre o aprender e ensinar, entre a discência e a docência, não se diminui no aprender autônomo, pelo contrário, esta relação deve propiciar condições que possibilitem o desenvolvimento da autonomia. Para Freire (1996), a autonomia do aprendiz, juntamente com a curiosidade e a inquietude devem ser respeitadas já que ele é sujeito do ato de conhecer e sujeito da produção do saber, com capacidade para reunir ou produzir saberes para resolver situações problemas e compreender o mundo em sua completude.

Freire (1996) ainda discorre que, na prática formadora, o "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" e que o docente possui papel indispensável nesse processo de abrir espaços para o conhecimento.

O próprio docente foi um dia aprendiz em sua formação acadêmica. Na modalidade licenciatura, existem várias disciplinas que trabalham os conceitos pedagógicos, as políticas educacionais, os processos de ensino e aprendizagem, entre outros, durante a formação acadêmica dos professores em formação. Tais ensinamentos oferecem tanto as técnicas a serem utilizadas em sala de aula quanto o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, em toda a caminhada acadêmica, as crenças e as expectativas dos docentes em formação estão presentes e se modificam ao longo do tempo. Crenças e expectativas são fenômenos presentes no empreendimento

humano e podem orientar os comportamentos dos indivíduos em suas tomadas de decisão e ações (BARCELOS, KALAJA, 2015; SANTOS, 2004).

A Universidade de Brasília, por exemplo, possui cursos de licenciatura que formam docentes em língua estrangeira, como o curso Letras habilitação em Língua e Literatura Japonesa. Neste curso o docente em formação conta ainda com as disciplinas Metodologia de Ensino da Língua Japonesa, Estágio Supervisionado de Japonês 1 - ESJ1 e Estágio Supervisionado de Japonês 2 - ESJ2.

A disciplina de Metodologia oferece os conceitos e os referenciais teóricos pertinentes para a compreensão sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira. Já o Estágio Supervisionado de Japonês 2 oferece a prática docente supervisionada em um ambiente real, heterogêneo e inesperado que é a sala de aula.

A ponte entre os conceitos de ensino de língua estrangeira e a prática em sala de aula é feita pela disciplina de Estágio Supervisionado de Japonês 1. Esta proporciona a observação das práticas pedagógicas e reflexivas na sala de aula, a análise de tais práticas, assim como a discussão e troca de experiências entre os estagiários e o professor. Nesta disciplina o docente em formação tem a oportunidade de transformar seu ponto de vista, sair da visão de aluno e fazer a transição para o ponto de vista de docente.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente estudo se propõe a compreender como a observação da prática pedagógica pode influenciar as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1 sobre ser professor de língua japonesa.

Mesmo que sejam poucos os trabalhos acadêmicos que investiguem as crenças tanto dos professores quanto dos alunos, percebe-se a escassez de pesquisas com temas sobre crenças e expectativas de docentes em formação tanto em línguas estrangeiras não voltadas para a língua inglesa quanto na área de estudos japoneses como língua estrangeira no contexto brasileiro. Esta lacuna faz com que este estudo possa investigar e agregar conhecimentos quanto às crenças e expectativas dos alunos do Estágio Supervisionado de Japonês.

Ao mesmo tempo, são importantes pesquisas sobre como as crenças e expectativas que permeiam o indivíduo podem ser responsáveis para uma possível experiência frutífera em suas primeiras práticas docentes.

1.2 Objetivos

Os objetivos do presente trabalho são:

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como a observação da prática pedagógica pode influenciar as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1 sobre ser professor de língua japonesa.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar quais são as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1;
- b) Analisar as possíveis influências decorrentes das observações de aulas nas crenças e expectativas do aluno na disciplina e sobre ser docente durante o Estágio Supervisionado 1;
- c) Investigar as expectativas futuras dos alunos para a disciplina de Estágio Supervisionado de Japonês 2.

1.3 Perguntas da pesquisa

Para atingir os objetivos específicos, tem-se três perguntas que norteiam a pesquisa:

- a) Quais são as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado 1?

- b) Como a observação de aulas pode influenciar as crenças e as expectativas do aluno na disciplina e sobre ser docente durante o Estágio Supervisionado 1?
- c) Quais são as expectativas futuras dos alunos para a disciplina de Estágio Supervisionado de Japonês 2?

1.4 Organização do trabalho

O presente trabalho foi então estruturado em 5 capítulos.

Neste primeiro capítulo, apresenta-se o estudo, os objetivos e perguntas de pesquisa assim como a justificativa para demonstrar a importância do trabalho. No segundo capítulo, apresentam-se a evolução dos conceitos de crença segundo Barcelos (2001, 2004, 2006, 2011), Barcelos e Kalaja (2015) na área da Linguística Aplicada e as expectativas, segundo Gomes e Soares (2013), Hila (2014) e Buscacio e Soares (2017) além do embasamento teórico da Linguística Aplicada.

Já no terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para este estudo de caso; no quarto capítulo faz-se análise de todos os dados e, por fim, no quinto capítulo apresenta-se as considerações finais, limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Linguística Aplicada

Almeida Filho (2009) observa que o termo Linguística Aplicada (LA) teve origem nos programas de ensino de línguas durante e após a II Guerra Mundial. Com a necessidade de compreender as diferentes línguas, seja as dos aliados ou mesmo as dos inimigos, era urgente a teorização dos processos e métodos de ensino de línguas. Tucker (s.d. *apud* MENEZES, 2009, p.2) complementa ao discorrer que, neste período, a LA "significava a aplicação de uma chamada 'abordagem científica' ao ensino de línguas estrangeiras". Ou como Pereira (2015, p. 17) apresenta, a LA "passa a ser interpretada como sendo sinônimo de ensino de línguas, considerada uma ponte entre a já conhecida Linguística e a prática de ensino de línguas".

Contudo, Menezes discorda de tal entendimento ao declarar que a

LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos (2009, p. 3).

Embora exista essa discordância quanto à origem da LA, há autores que defendem uma evolução no entendimento do conceito de LA. Moita Lopes (2009), por exemplo, defende a existência de uma evolução da LA que pode ser dividida em três momentos.

O primeiro é referente ao entendimento de que a LA seria uma mera aplicação da Linguística tendo como foco o ensino e a aprendizagem de línguas, ou seja, a ponte entre Linguística e a prática do ensino, como fala Pereira (2015). Já o segundo momento é referente à diferenciação entre LA e a área Linguística, com o estabelecimento de uma área de investigação que vai além dos formulados pela última. E o terceiro momento refere à LA como área centrada na solução de problemas do uso da linguagem em diferentes contextos que não se prendem somente a realidade de ensino e aprendizagem em uma sala de aula.

Almeida Filho disserta que a LA mostra a complexidade de um cenário de aprendizagem real de línguas. De acordo com o autor, existem diversas variáveis e

"as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos" (2005, p 17). Tais variáveis podem ser intrínsecas ou extrínsecas à pessoa. As intrínsecas podem ser ligadas a vários aspectos, como condições de saúde, idade; das estratégias de organizar consciente ou inconscientemente a experiência na interação da língua-alvo ou mesmo aspectos de personalidade, atitude, motivação. Já as variáveis extrínsecas são ligadas ao material didático, metodologia, tempo disponível, entre outros.

Assim, a LA é entendida como uma área que analisa a linguagem como prática social (MENEZES, 2009) e que enfoca o processo e não mais o produto, ou seja, a linguagem (BARCELOS, 2004). Ao mesmo tempo, a LA é uma área que examina além da realidade do ensino e aprendizagem em sala de aula (MAITA LOPES, 2009) e pesquisa o cenário de aprendizagem em toda a sua complexidade, com as variáveis intrínsecas e extrínsecas à pessoa (ALMEIDA FILHO, 2005). É a partir deste entendimento que se abre o campo para investigar sobre crenças e expectativas tanto dos docentes em formação, objeto desta pesquisa, quanto dos alunos e dos docentes de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

2.2 Crenças

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, crença possui vários significados, dentre eles "o ato ou efeito de crer" (MICHAELIS, 2019). Pajares (1992 *apud* FEIJÓ, 2010) advertiu quanto à dificuldade de definir tal conceito já que há várias formas de definir crenças, como atitudes, valores, teorias pessoais, entre outros. Todavia, Mukai e Conceição discorrem que independentemente disto, "crer" em alguma coisa é a "atividade primordial para a construção de conhecimentos e relações interpessoais" (2012, p.118).

Mesmo dentro da área da LA é difícil conceituar, por ser um conceito complexo e por ter uma infinidade de definições e terminologias. Barcelos (2007) acredita ser necessário o estudo deste conceito e aponta a necessidade de se falar sobre as crenças.

A autora justifica tal pensamento ao elencar relações que as crenças possuem sobre o ensino e aprendizagem de línguas, como a "compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas" (2007, p. 111) para

entender as estratégias utilizadas por estes ou "como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos " (BARCELOS, 2007, p. 112) quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. Assim como a compreensão da relação das crenças tanto dos alunos quanto dos professores possibilita a inexistência de conflito entre eles; e "a formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática" (BARCELOS, 2007, p.112).

Barcelos (2001) disserta que uma das características importantes das crenças é a possibilidade de influenciar o comportamento já que "elas são fortes indicadores de como as pessoas agem" (2001, p.73). Essa correlação entre crenças e comportamento "depende de vários fatores como a experiência anterior de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto" (2001, p. 74). E Mukai adiciona ao concluir que "as crenças são formadas tendo como base as experiências tanto passadas quanto presentes de aprendizagem e de ensino, e também por meio da interação com o ambiente e terceiros" (2014, p. 400-401).

Se inicialmente as crenças eram definidas como ideias ou opiniões sobre aspectos de aquisição de segunda língua, e eram vistas como conhecimento metacognitivo (BARCELOS, 2001) e por isso estáveis, então acreditava-se que as crenças só poderiam ser estudadas utilizando métodos indiretos, como questionários e entrevistas fechados. Todavia, desde os anos 1990, as pesquisas sobre crenças dos aprendizes são feitas por uma infinidade de teorias e diferentes formas de coletar e analisar os dados (BARCELOS; KALAJA, 2015).

Barcelos e Kalaja (2015) observam que os estudos sobre crença são feitos atualmente em duas linhas de pesquisa. A primeira se refere à abordagem tradicional, em que se segue os pressupostos de autores pioneiros, com a utilização da ferramenta BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), elaborada por Horwitz (1985), ou dos questionários inspirados nos estudos de Wenden. As crenças nessa abordagem são vistas como "uma das inúmeras diferenças individuais dos

aprendizes, tendo um efeito direto ou indireto tanto no processo ou no resultado da aprendizagem da LE" (BARCELOS; KALAJA, 2015, p.10, tradução nossa).¹

Assim, as crenças nesta abordagem são vistas como estáveis e imutáveis, e, como Mukai (2014) explicita, desconsidera-se as experiências passadas dos aprendizes, as ações e o contexto social em que eles estavam inseridos.

Já a segunda linha leva a vários caminhos que se entrecruzam, e que as autoras referem à abordagem contextual. Nesta abordagem, a perspectiva do aprendizado muda, ou seja, se reconhece que a língua-alvo, o processo de aprendizagem, o aprendiz e o contexto do aprendizado carregam os significados pessoais e são carregados de experiências positivas e negativas. Isto significa que o processo modifica de externo para interno e o termo crenças evolui (BARCELOS; KALAJA, 2015).

Em seu estudo de 2006, Barcelos discorre que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.151).

Nove anos depois, o estudo de Barcelos juntamente com Kalaja observa que manter uma crença de acordo com este conceito, no processo de aprendizagem e ensino de línguas, é a "ocasião em que o aprendiz, ou qualquer pessoa, reflete sobre os aspectos do aprendizado e ensino, os relaciona com suas experiências, ou com os de outros, e atribui seus próprios significados a tais aspectos"²(2015, p.10, tradução nossa).

Dessa forma, reconhece-se que as crenças são dependentes do contexto e são dinâmicas, podendo variar no tempo e espaço ou dentro de uma mesma situação, ou serem mutualmente conflitantes (BARCELOS; KALAJA, 2015).

No processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), é importante perceber que as crenças dos aprendizes e dos professores, além de

¹ Texto Original: "as one of a number of individual learner differences, having a direct or an indirect effect on either the process or outcome of foreign language learning".

² Texto Original: "is an occasion when a learner, or basically anybody, happens to reflect on aspects of language learning or teaching, relates these to experiences of his or her own or those of others, and assigns these aspects his or her own personal meanings."

serem contextuais, elas se interconectam e se relacionam a outros aspectos presentes neste processo, como ações e identidade (BARCELOS; KALAJA, 2015). Tanto que Mukai adiciona ao entendimento do conceito de crenças de Barcelos e Kalajas (2015) ao dizer que as

crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico (2014, p. 401).

Todavia, as autoras Barcelos e Kalaja (2015) explicitam que, comparado com as pesquisas das crenças de aprendizes, as de professores não avançaram tanto nas últimas décadas. No contexto brasileiro e considerando a língua japonesa, Mukai discorre que "o número de trabalhos publicados sobre crenças de professores e alunos de JLE (língua japonesa) é ainda escasso" (2014 p. 402, parênteses nossos).

Para este trabalho as crenças a serem estudadas serão relativas às dos alunos sobre ser professor de língua japonesa. Portanto, entende-se que crenças são dinâmicas, interativas e construídas a partir de experiências individuais/sociais, anteriores e atuais, em contextos em que as pessoas se inserem e estão inseridas. Ao mesmo tempo, as crenças levam em si o conhecimento tanto transmitido pelos professores quanto aquele construído por meio das experiências passadas e presentes suas e dos seus pares, seus colegas acadêmicos.

Além disso as crenças interagem também com as emoções e as identidades e exercem influências no comportamento das pessoas (BARCELOS, 2011), assim como nas ações e nos processos de aprendizagem de línguas.

2.3 Expectativas

Escolher um curso superior e se preparar para uma carreira pode ser uma opção para melhor entrar no mercado de trabalho, ou se recolocar, e buscar a realização profissional ou pessoal. Tal decisão vem acompanhada de expectativas construídas ao longo da vida do indivíduo.

Buscacio e Soares (2017) discorrem que as expectativas dos estudantes sobre a universidade e seu futuro profissional podem ser um tema complexo. E essa

complexidade se dá por ser uma população diversificada, por ter relação com a faixa etária dos estudantes e com os objetivos próprios quanto à vida pessoal e profissional assim como pela dinamicidade do contexto que eles vivem.

Gomes e Santos elucidam que o

ingresso ao Ensino Superior elicia níveis elevados de expectativas relacionadas ao futuro e aos desafios com que os alunos irão se defrontar na universidade. O universitário pode amoldar suas expectativas ou se frustrar, porém o resultado depende de recursos para seu ajuste ao novo contexto escolar (2013, p. 781).

Este ajuste se dá, em primeiro passo, pelo conhecimento das implicações que a carreira escolhida possui, ou seja, das tarefas, dificuldades e responsabilidades, pelo conhecimento das características pessoais e pelo engajamento frente ao curso, no sentido de alinhar-se com o que o curso trabalha (BUSCASCIO; SOARES, 2017; GOMES; SOARES, 2013). Dessa forma, as expectativas desenvolvidas serão próximas à realidade da profissão, ou seja, as expectativas serão direcionadas aos desafios, às horas de estudo, à dedicação extra que o aluno terá que fazer e isto influencia no aumento do desempenho acadêmico do estudante durante o curso.

Se por um lado as expectativas "são desenvolvidas antes da experiência com um determinado processo, contexto ou papel a ser desempenhado e são embasadas por nosso conhecimento prévio sobre o tema" (FIGUEIREDO; SABOTA 2016 *apud* MOTOSHIMA, 2017, p.12), por outro lado elas sofrem influências tanto por aspectos pessoais, por meio de crenças, motivações e valores, quanto por aspectos sociais, mediante os meios de comunicação, as visões de profissionais e da família (HILA, 2014), entre outros.

Gomes e Soares complementam este pensamento ao definirem que as expectativas

são as predições que a pessoa faz em relação ao seu desempenho em um determinado contexto social para atender não só as suas necessidades como as do outro. As expectativas induzem a pessoa a selecionar suas ações dentre a variedade de repertórios de habilidades que possui para corresponder satisfatoriamente às demandas pessoais e sociais contextualizadas (2013, p. 781).

Considerando esta definição de expectativa, a experiência em um ambiente real de sala de aula pode influenciar as expectativas de um aluno que escolheu um curso que forma docentes, principalmente daquele que não teve experiências anteriores quanto a desempenhar o papel de professor.

As expectativas tanto para quem teve quanto para quem não teve experiências antecedentes ao ser professor podem ser limitantes pelo medo de fracassar ao viver o contexto escolar. Isso se dá pois o docente em formação sabe que, em algum momento, entrará em sala de aula para atender a necessidade do seu futuro aluno: ensinar um determinado conteúdo e ele precisa atender, ao menos, uma de suas necessidades: fazer com que o aluno aprenda. Ao mesmo tempo, ele precisa se relacionar com alunos, diretor e outros profissionais do contexto escolar.

Para adequar as expectativas sobre as relações sociais e interpessoais existentes, Gomes e Soares ressaltam que o aluno precisa ter habilidades sociais, ou seja, "um conjunto de capacidades cognitivas e comportamentais que permitem a pessoa a atender as demandas sociais e interpessoais " (2013, p. 782) em um determinado contexto, no caso deste trabalho, o contexto escolar. Tais habilidades podem também minimizar o medo do fracasso e do desconhecido.

É perceptível que, assim como as crenças, as expectativas estão em constante construção, são contextuais. No caso dos docentes em formação, elas são previsões em relação ao desempenho no contexto do ensino-aprendizagem para atender as necessidades do docente em formação quanto à realização pessoal e profissional, e atender as da sociedade também.

Neste trabalho, não é objetivo saber quais são as habilidades sociais dos docentes em formação da disciplina ESJ1, mas sim buscar identificar as expectativas, de acordo com a definição dada por Gomes e Soares (2013), dos alunos para a disciplina de ESJ2, uma vez que já possuem algum conhecimento do ambiente de sala de aula.

3 METODOLOGIA

3.1 Método e natureza da Pesquisa

Esta pesquisa tem como método de pesquisa o qualitativo e a natureza de pesquisa, o estudo de caso para que se possa entender as crenças e expectativas dos alunos de ESJ1 frente ao ser professor e as experiências docentes.

De acordo com Flick (2013), a pesquisa qualitativa visa captar o significado subjetivo das questões na perspectiva dos participantes, focar os significados latentes de uma situação ou descrever as práticas sociais, o modo de vida e o ambiente em que estão os participantes. A pesquisa qualitativa é projetada para ser o mais aberta possível. Laville e Dione (2008) descrevem a pesquisa qualitativa como o respeito ao real, no qual se tenta conhecer as motivações, representações e valores, mesmo que estes sejam subjetivos ou dificilmente quantificáveis.

Abrahão e Barcelos (2006) falam das pesquisas qualitativas que possuem como características: são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; são descritivas, em que a coleta de dados não é quantificado mas tomam forma de palavras. São também processuais, não tendo preocupação com o resultado; são indutivas, nas quais a análise de dados é feita sem buscar evidências que comprovem hipóteses e são voltadas para as "maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações" (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006).

Fez-se a escolha de estudo de caso por ter natureza qualitativa e a

vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, [...] na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (LAVILLE; DIONE, 2008, p. 156).

Ainda de acordo com tais autores, o estudo de caso é usado para "precisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los, destacar [...] as particularidades [...], atualizar a diversidade de suas manifestações em função dos indivíduos" (LAVILLE; DIONE, 2008, p. 157). Como há o interesse nas crenças e expectativas de um grupo específico de estudantes do curso de Letras Língua e Literatura Japonesa, este estudo de caso é caracterizado como coletivo de acordo com Stake (1995, *apud* PEREIRA, 2015).

3.2 Contexto da Pesquisa

O contexto desta pesquisa se encontra na disciplina de Estágio Supervisionado de Japonês 1 do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília localizada no Distrito Federal.

3.2.1 Descrição do curso

O curso de Letras licenciatura em Língua e Literatura Japonesa, doravante Letras-Japonês, faz parte do rol de graduações da Universidade de Brasília. O curso fica no Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, possui nove semestres e é dividido em dois níveis: nível básico e nível intermediário. O nível básico é composto dos primeiros quatro semestres nos quais acontecem aulas teóricas e práticas nos quais os alunos são letrados na língua japonesa e cursam disciplinas dos departamentos de educação e psicologia. A fase intermediária possui os 5 semestres restantes que são compostos por aulas teórico-práticas da língua japonesa, metodologia de ensino de língua japonesa, literatura japonesa, ESJ1 e ESJ2.

3.2.2 Descrição da disciplina

A disciplina de ESJ1 é obrigatória e é realizada no oitavo semestre do fluxo do curso. Tanto esta quanto ESJ2 fazem parte da prática docente e é, em muitos casos, o primeiro contato do estudante com prática docente e a realidade da sala de aula.

Segundo a ementa desta disciplina, disponível no próprio *site* da universidade³, o objetivo principal é ampliar a formação didático-pedagógica dos licenciandos em Língua e Literatura Japonesa no contexto brasileiro; observação do cotidiano escolar, buscando captar a realidade concreta, em sua heterogeneidade e dinamismo e a observação da prática pedagógica.

Além disso, o seu programa é que a orientação do estágio busca captar a realidade concreta, em sua heterogeneidade e dinamismo, como condição para a prática social transformadora; observação do cotidiano escolar: vivência das práticas didáticos-pedagógicas e metodológicas do ensino de língua japonesa; cumprimento de atividades didático-pedagógicas, sob orientação do supervisor do estágio; discussão e troca de

³ ESJ1 - < <https://www.matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=147605>>. Acesso em: março, 2019.

experiências, reflexão, avaliação das observações com os colegas estagiários, professor, orientador/supervisor e monitores; análise de práticas pedagógicas e a elaboração de relatório final das observações

3.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os alunos da disciplina ESJ1 do primeiro semestre de 2019. Neste semestre foram matriculados catorze alunos na disciplina.

Destes, nove alunos se voluntariaram a participar com a assinatura do termo de consentimento livre (apêndice A). Para este estudo de caso, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: o questionário semiaberto, autorrelatos e entrevista semiestruturada. O primeiro foi aplicado em modo *online* para nove alunos da disciplina e destes, sete responderam. Em seguida foi aplicado aos sete respondentes o autorrelato em modo *online*.

Os sete participantes têm como língua materna o português, têm entre 22 e 60 anos de idade e a maioria já fez o Exame de Proficiência em Língua Japonesa ou *Japanese Language Proficiency Test - JLPT*⁴, em inglês, e possuem o certificado para N3, N4 e N5⁵.

A seguir apresenta-se um quadro com as características dos alunos, respeitando-se as considerações de ética e, para preservar suas identidades, foram atribuídos pseudônimos a eles.

Quadro 1 - Apresentação dos participantes

Pseudônimo	Idade	Sexo	Semestre em curso	Já ensinou língua japonesa	Possui certificado JLPT
Pedronco	28	Masculino	8º	Não	Não
Wilma	60	Feminino	8º	Não	N3
Pedrita	24	Feminino	7º	Não	Não
Barney	23	Masculino	8º	Sim	Não
Betty	24	Feminino	8º	Não	N5
Bam-bam	22	Masculino	8º	Não	N4
Dino	27	Masculino	12º	Sim	N5

(quadro nosso)

⁴ Em japonês, 日本語能力試験 (nihongo nōryoku shiken).

⁵ JLPT Nível 3 é o teste de proficiência que os estudantes de língua japonesa fazem de nível intermediário. JLPT Nível 4 é de nível básico/intermediário. JLPT N5 é de nível básico.

A entrevista semiestruturada foi aplicada aos quatro alunos que, por meio da análise dos questionário e autorrelato, se destacaram e pareceram influenciados pela observação em suas crenças sobre ser professor de língua japonesa.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo de caso foram utilizados os seguintes instrumentos nesta ordem: questionário semiaberto, autorrelato e entrevista semiestruturada.

3.4.1 Questionário semiaberto

O questionário é, segundo Dencker (2001) e Flick (2013), um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados. O questionário permite

analisar aspectos subjetivos e objetivos e, portanto, o estudo direto dos fenômenos sociais; permite perguntas sobre fatos e opiniões; pode ser aplicado a um grande número de pessoas simultaneamente; permite a obtenção de uma grande quantidade de informações com referência a aspectos bastante diversificados; garante certa uniformidade das respostas devido ao caráter padronizado das perguntas, instruções etc. (DENCKER, 2001, p. 148).

Embora envolva questões pré-determinadas que facilitam a aplicação, já que ao serem respondidas darão ao pesquisador a informação necessária, o questionário requer tempo e cuidado no momento da elaboração. De acordo com Abrahão, é necessário que se observe aspectos como o “nível de linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das respostas e extensão do instrumento” (2006, p. 221) durante a elaboração do questionário. Ao mesmo tempo é preciso verificar se há perguntas complexas, utilização de termos técnicos ou de termos que não fazem parte das referências do respondente.

As perguntas do questionário tem por objetivo “coletar, direta ou indiretamente, as razões de um comportamento ou atitude específica de um entrevistado, mostrando seu nível de informação no que se refere à questão examinada” (FLICK, 2013, p. 110). Para que isso aconteça sem que haja problemas, Abrahão (2006) fala da importância do questionário ser pilotado a fim de solucionar qualquer ambiguidade ou falta de compreensão durante o questionário.

O questionário semiaberto, também chamado de misto, envolve questões abertas e fechadas. Este tipo tem o “propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças” (ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Neste estudo de caso, o questionário escolhido foi o semiaberto, composto por dezessete perguntas, divididas em duas partes. A primeira foi voltada para o perfil do participante, com nove perguntas, e a segunda parte continha as oito perguntas abertas relacionadas às expectativas, percepções pessoais e crenças sobre formação docente, ESJ1 e ESJ2.

Para esta pesquisa, tal questionário foi elaborado com a ferramenta *Google Forms* e aplicado no formato *online* para facilitar tanto a aplicação quanto a participação dos alunos da disciplina.

Para certificar que todas as perguntas do questionário não eram ambíguas, repetitivas ou poderiam levar a outras interpretações, foi feito um piloto do questionário com um dos alunos da disciplina de ESJ1. O questionário foi pilotado no dia 26 de abril de 2019, na sala AT-114/18 do ICC após a aula da disciplina ESJ1 com o aluno de pseudônimo Dino.

Com a pilotagem, verificou-se que o aluno não teve dificuldade em compreender e responder as perguntas conforme o enunciado (vide apêndice B). Assim, foi aplicado o questionário aos demais alunos entre os dias 07 e 11 de maio de 2019.

3.4.2 Autorrelatos

Os autorrelatos, também descritos como entrevistas narrativas (FLICK, 2013) ou narrativa (MELLO, 2010; BARCELOS, 2006; ABRAHÃO, 2006), são relatos orais ou escritos de experiências subjetivas dos entrevistados e se apresentam na forma de uma narrativa. Os autorrelatos são, entre outras definições, o ato de refletir um evento pessoal e narrá-lo. Estes servem para representar e entender esta experiência vivida em toda a sua complexidade, ou seja, considerando as influências internas (próprias do respondente), do ambiente, do contexto e de outros elementos, como a interação com outras pessoas, por exemplo (FLICK, 2013; MELLO, 2010; BARCELOS, 2006; ABRAHÃO, 2006).

Os autorrelatos são construídos por múltiplas técnicas conversacionais, como conversas casuais ou entrevistas, ou por meio de relatos verbais escritos, ou seja, relatos de eventos pessoais (ABRAHÃO, 2006).

De acordo com Flick (2013), o autorrelato tem como objetivo acessar as experiências subjetivas dos informantes e, para isso, necessita da pergunta narrativa geradora. É ela que estimula o respondente a iniciar a sua narração. Se o interesse no uso da técnica for relacionado à história de vida do informante, a pergunta narrativa geradora será mais generalizada, mas se o interesse for relacionado a um aspecto específico, ela deve ser construída de modo amplo, porém "de uma forma suficientemente específica para produzir o foco desejado" (FLICK, 2013, p.116).

Abrahão (2006) dispõe que os autorrelatos buscam captar as histórias dos informantes para explicar com profundidade as ações e as respostas deles em determinado contexto. A autora também apresenta que nas "pesquisas sobre crenças, as diferentes modalidades de relatos verbais têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-las e buscar entender as suas origens" (2006, p. 224). Johnson (1992) discorre que os autorrelatos oportunizam a possibilidade de compreender o processo cognitivo e o entendimento do processo utilizado pelos estudantes para realizar determinadas tarefas.

Nesta trabalho, para responder as perguntas de pesquisa foi utilizada esta técnica com o tema: "conte suas experiências sobre as observações de aulas. Depois da observação, como ficou sua visão sobre ser professor de língua japonesa e suas expectativas para o Estágio Supervisionado de Japonês 2?"

Para esta pesquisa, o autorrelato, assim como o questionário, foi elaborado com a ferramenta *Google Forms* e aplicado no formato online para facilitar tanto a aplicação quanto a participação dos alunos da disciplina. Foi aplicado aos sete alunos entre os dias 16 e 20 de maio de 2019.

3.4.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas são realizadas por meio de uma interação entre entrevistador e entrevistado. Elas possuem, para Robert Yin (2001), pontos fortes como o enfoque do tópico do estudo e fornecimento de inferências causais, a depender de como se estrutura as entrevistas. Mas possuem pontos fracos como a

apresentação de uma visão tendenciosa devido às questões mal-elaboradas ou mesmo quando o entrevistado responde o entrevistador dando aquilo que este quer ouvir. Já para Abrahão (2006), as entrevistas possuem vantagens por viabilizar esclarecimentos, evitar ambiguidades, permitir interações ricas, assim como levantar uma visão ampla das percepções dos informantes.

As entrevistas, por tratarem de questões humanas na maioria dos casos, são consideradas por Yin como "uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso" (2001, p. 108). De acordo com o autor, as entrevistas podem ser estruturadas de diferentes formas e esta diversidade possibilita ao entrevistador indagar os entrevistados sobre os fatos e oportuniza que estes opinem sobre determinados eventos. A diversidade viabiliza também a entrevistar de forma a buscar as interpretações dos entrevistados sobre os acontecimentos.

Ao utilizar a forma espontânea, também definida como entrevista não-estruturada, os entrevistados não se restringem ao papel de respondentes, ou seja, a responder estritamente aquilo que foi perguntado, e se aproximam ao de informadores, que dão mais informações. Com esta aproximação, eles "não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais pode-se buscar evidências corroborativas" (YIN, 2001, p. 112) e o pesquisador buscará estas evidências.

Outra forma de entrevista é a focal em que há um conjunto de perguntas originadas do estudo de caso, todavia isto não impede que haja espontaneidade durante as entrevistas (YIN, 2001). Nesta modalidade, também conhecida como entrevista semiestruturada, a elaboração das perguntas depende dos propósitos delimitados no estudo. Abrahão (2006) expõe que esta modalidade semiestruturada permite maior flexibilidade apesar de ter uma estrutura geral. Para a autora, este instrumento é o "que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais" (2006, p.223).

Quanto às investigações das crenças, Abrahão (2006) e Barcelos (2001) trazem que as entrevistas semiestruturadas são amplamente utilizadas para "levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada" (ABRAHÃO, 2006, p.224) considerando o contexto.

Para este estudo de caso, a entrevista escolhida foi a semiestruturada a ser realizada de forma individual, entre pesquisadora e participante e composta por cinco perguntas (vide apêndice C) que foram elaboradas a partir das respostas dos alunos ao questionário e aos autorrelatos. Todavia, caso fosse necessário, abriu-se a possibilidade de novos questionamentos a medida que se realizava a entrevista.

As entrevistas foram feitas aos alunos que se diferenciaram nas respostas do questionário e autorrelatos e foram realizadas nos dias 27, 28 e 30 de maio e no dia 03 de junho de 2019. Para facilitar a participação dos alunos, a entrevista foi feita tanto em modo presencial quanto em modo *online*, por meio do programa *Google Hangouts*. Todavia, não foi possível aplicar a entrevista a um outro participante por incompatibilidade de horário.

Quadro 2 - Dados da Entrevista Semiestruturada

Pseudônimo	Data	Duração	Local
Pedrita	28/05/19	25min	<i>Google Hangouts</i>
Barney	27/05/19	27min	Sala de Aula (ICC AT 114/78)
Bam-bam	30/05/19	17min	<i>Google Hangouts</i>
Dino	03/06/19	17min	<i>Google Hangouts</i>

(quadro nosso)

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Após a escolha do tema do presente trabalho e delimitação dos objetivos e perguntas de pesquisa, foi possível iniciar a fundamentação teórica. Com alguns conceitos delimitados, foi possível elaborar o questionário semiaberto (vide apêndice B) que foi aplicado em modo online via *Google Forms* aos participantes entre os dias sete e onze de maio de 2019.

Em seguida, àqueles que responderam o questionário, foi aplicado, também em modo online e via *Google Forms*, o autorrelato. O roteiro de entrevista (vide apêndice C) foi elaborado por meio dos instrumentos anteriores e realizado nos dias 27, 28 e 30 de maio e 03 de junho de 2019 tanto em modo presencial quanto em modo *online*, via *Google Hangouts*.

3.6 Procedimentos para análise dos dados

Abrahão (2006) salienta que para um estudo adequado das crenças dentro da perspectiva contextual de crenças, que é a utilizada neste trabalho, é necessária a combinação de instrumentos para se ter a triangulação de dados.

Além disso, Flick (2007; 2009; 2013) e Trivínos (1987) discorrem que o uso de um método não é o suficiente para entender a extensão de uma pesquisa qualitativa. Para assegurar a compreensão com profundidade do fenômeno a ser estudado, é necessária a combinação de diferentes instrumentos, métodos ou teorias. A esta combinação, os autores denominam triangulação.

Assim, finalizada a coleta dos dados, foi-se utilizado o seguinte roteiro para a análise de dados:

- a) Coleta de dados no que se referem às crenças dos alunos de ESJ1 e expectativas destes quanto à disciplina de ESJ2;
- b) Realizar a análise de conteúdo dos dados coletados (BARDIN, 2011; FLICK, 2003; 2009; MINAYO *et. ali.*, 2002);
- c) Identificar as crenças dos participantes de ESJ1 sobre ser professor;
- d) Identificar as expectativas para a disciplina de ESJ2;
- e) Categorização das expectativas para ESJ2 e análise sobre as influências da observação nas crenças e expectativas dos participantes sobre ser professor;
- f) Realizar a triangulação dos dados coletados com o questionário semiaberto, autorrelato e entrevista semiestruturada; (DENZIN, LINCOLN; 2005; FLICK, 2007; 2009; 2013; TRIVIÑOS;1987).
- g) Análise e discussão sobre crenças, expectativas e as influências da observação nestas.

3.7 Considerações éticas

A pesquisa foi realizada observando-se os princípios éticos na pesquisa. A participação foi voluntária em todo o estudo e foi explicado aos participantes que poderiam encerrá-la a qualquer momento. Ao iniciar a pesquisa, foi apresentado o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice A) aos participantes e informado também sobre a pesquisa com seus objetivos e todos os instrumentos utilizados nesta, garantindo que seriam preservadas as identidades, utilizando-se pseudônimos.

Em todos os instrumentos metodológicos, os participantes foram informados que suas identidades eram preservadas. Houve o cuidado na análise dos dados, salvaguardando quaisquer informações que pudessem identificar os participantes de alguma forma.

4 RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se os resultados obtidos da análise e interpretação dos dados coletados.

Como análise preliminar, foram questionadas a todos os sete participantes as razões que motivaram a escolha do curso e a maioria dos participantes respondeu que era pelo interesse na cultura e na língua japonesa.

Ao serem questionados sobre querer ser professor, dos sete participantes apenas três responderam que sim. Quatro participantes responderam que não. Inicialmente isto é visto com preocupação pois o curso de Letras-Japonês tem por objetivo maior a formação de professores nesta língua. E, assim como visto no estudo de Barcelos, Batista e Andrade em que houve poucos que citaram o desejo de se tornar professores, concorda-se com as pesquisadoras ao dizer que "muito mais importante do que isso (o gosto pela língua), é a vontade de ensinar línguas que deve mover esses alunos a procurar um curso que forma professores de línguas" (2004, p. 16).

Para organização, as análises serão apresentadas através de quatro grandes temas: as crenças e expectativas dos alunos sobre ESJ1; as crenças dos alunos sobre ser professor de língua japonesa; as influências da observação nas crenças e expectativas sobre ser professor e as expectativas dos alunos para a disciplina de ESJ2.

4.1 Crenças e expectativas dos alunos sobre ESJ1

Sabe-se que, como explicitado nos capítulos anteriores, crenças são dinâmicas, interativas e construídas a partir de experiências individuais/sociais, anteriores e atuais, em contextos em que as pessoas se inserem e estão inseridas. Elas carregam consigo o conhecimento tanto transmitido pelos professores quanto aquele construído por meio das experiências passadas e presentes suas e dos seus pares, seus colegas acadêmicos.

Foram utilizados os instrumentos do questionário e entrevista para identificar as crenças e expectativas dos alunos sobre ESJ1. Pelo questionário, foi possível observar que muitos têm a crença que a disciplina de ESJ1 é uma

oportunidade para aprender mais sobre a docência, ter a vivência real em uma sala de aula, mesmo como observador não participante, ao invés de teorizar como seria. Como pode ser observado nas seguintes declarações (grifo nosso):

[1] **Obter experiências** que me ajudem na matéria de estágio 2 e no começo do trabalho como professor. / Através das observações adquirir os conhecimentos necessários para se **compreender o cotidiano da docência**. (QSA, Pedronco)⁶

[2] Poder observar vários professores e aprender coisas úteis. **Observar um ambiente orgânico e genuíno ao invés de teorizar sobre a sala de aula e técnicas possíveis torna mais real o planejamento de uma aula**. (QSA, Pedrita)

[3] **Aprender com diferentes professores** o que fazer e o que não fazer em sala de aula. Ver modelos do que é proveitoso para um professor e com o que se deve tomar cuidado. [...] **Se preparar melhor para a atividade da docência**. (QSA, Barney)

[4] Ver **como professor lida com sala de aula** e observar o que funciona e o que não durante a aula. (QSA, Bam-bam)

[5] Estudar **mais afundo do que é ser professor**. Estudar metodologias, abordagens, planejamentos. [...] **Ver de forma teórica e prática como passar o conhecimento de forma eficaz**. Sempre se preocupando com o aluno. (QSA, Dino)

Todavia, alguns alunos veem a disciplina como muito trabalhosa e cansativa em relação ao retorno que ela dá ao aluno.

[6] Penso que da forma que é cobrada, acho que não será muito útil, na minha opinião. **Muito trabalho para pouco resultado**. Acho que o **estagiário deveria participar mais ativamente** (talvez como no Estágio 2, com um pouco menos de responsabilidade, quero dizer, **trabalhar com professor conjuntamente, ajudando a preparar aulas, provas, fazer planos de aula e, vez ou outra substituir o professor, etc - na prática mesmo**). (QSA, Wilma)

[7] **Cansaço**. (QSA, Betty)

Wilma expõe o seu pensamento quanto à observação não participativa do docente em formação. Para ela, a disciplina de ESJ1 poderia se aproximar com a de ESJ2 e o aluno, no caso estagiário, deveria ter uma participação mais ativa, seja ajudando o professor a planejar as aulas ou as tarefas e até mesmo sendo, esporadicamente, professor substituto em sala de aula. Neste ponto vale lembrar que em ESJ1, de acordo com a ementa, o aluno da disciplina faz observações não participantes em sala de aula.

Em contraposição, tem-se a fala de Pedrita, que diz:

[8] **Sem a observação**, os alunos teriam que **conseguir esse conhecimento** (como funciona sala de aula e planejamento de aula) somente a partir da **própria experiência**, seja formado ou por estágios somente práticos. (QSA, Pedrita (grifo nosso))

⁶ QSA - Sigla de questionário semiaberto seguido do pseudônimo do aluno.

Dessa forma, é possível inferir que apesar de não participar diretamente nas aulas, o fato de observar a realidade da sala de aula e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem já ajudam o aluno a compreender o funcionamento deste processo.

Nas entrevistas, foi possível observar que o ESJ1 possibilitou o aprendizado do aluno ao observar o funcionamento de diferentes instituições de ensino, o uso de diferentes materiais didáticos e da influência que a quantidade de alunos por sala tem na aula.

[9] Aprendizado **incrível**. No caso das observações fora da UnB, [...] tem ambientes diferentes, materiais diferentes, quantidade de alunos diferentes, objetivos diferentes. (ES, Barney)⁷

Simultaneamente, a matéria de ESJ1 proporciona a mudança das perspectivas do aluno e a notar as singularidades que permeiam a sala de aula.

[10] [...] a gente **observa aula como aluno e como futuro professor**, então ali eu **tenho as perspectivas** do que os **alunos** estão procurando e do que o **próprio professor** quer passar. E toda esse arcabouço teórico, essa teoria por trás também, em relação a abordagem, à metodologia. Então eu acho que são várias perspectivas dentro de uma sala de aula. (ES -, Dino)

[11] A gente **assiste a aula de outro jeito** né. Não presta atenção no conteúdo, **presta atenção em como é passado** o conteúdo, como que os alunos recebem o conteúdo, como o *sensei* passa o conteúdo. Achei bem interessante. (ES, Bam-bam)

Dessa forma, infere-se que muitos creem que ESJ1 seja uma importante disciplina para aprender mais o que é ser professor e obter mais experiência sobre o cotidiano da docência. É por meio desta disciplina que o docente em formação consegue aprender mais sobre a docência a partir de exemplos reais e observar como eles lidam com a sala de aula, em uma situação real de ensino-aprendizagem. E assim entender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, como as diversas teorias, abordagens e metodologias são utilizadas e conjugadas na prática a fim de que o professor passe o conhecimento de forma efetiva ao seu aluno.

4.2 Crenças dos alunos de ESJ1 sobre ser professor de japonês

Como já explicitado, as crenças de uma pessoa exercem influências no seu comportamento e no de outras (BARCELOS, 2011), assim como nas ações. A importância de estudar as crenças "está relacionada à influência que elas podem

⁷ ES - Sigla de entrevista semiestruturada seguida do pseudônimo do aluno.

exercer na prática pedagógica dos professores" (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p.14) ou mesmo no processo de formação docente.

Sabendo disto, foram utilizados o questionário, os autorrelatos e as entrevistas para identificar as crenças dos alunos de ESJ1 sobre ser professor.

Os participantes foram questionados sobre as razões para querer ou não ser professores. Entre os motivos dos três que responderam positivamente tem-se: interesse na atividade docente, interesse de ensinar corretamente e mercado de trabalho pequeno. Já os motivos dos outros participantes que responderam negativamente tem-se: falta de paciência, falta de habilidades para ensinar, falta de experiência na docência.

Um ponto que chama atenção é que os próprios participantes que motivaram falta de experiência na docência abriram a possibilidade de, no futuro, ser professores, como pode ser visto a seguir (grifo nosso):

[12] **Por enquanto** ainda não penso em dar aula, mas **quem sabe no futuro**. (QSA, Bam-bam)

[13] [...] **eu não tenho muita experiência com o ensino de língua japonesa**, até porque eu tô fazendo estágio 1 agora, então para mim é **muito teórico**. [...] **mas eu quero dar algumas aulas como professor** até mesmo para ver se **é uma área que me agrada ou que eu tenho interesse**. Porque eu gosto muito de estudar o japonês mas não sei se eu gosto de ensinar o japonês. (ES, Dino)

[14] **Talvez**. Eu tenho que ver, eu terei estágio 2 e **vou ver como eu me saio, se é mesmo isso que eu quero**. (ES, Bam-bam)

Conforme visto anteriormente, as crenças são construídas a partir de experiências individuais/sociais, anteriores e atuais, e podem afetar a futura atuação profissional (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004), assim foi questionado aos participantes, ainda no início da disciplina de ESJ1, quais seriam as características de um bom professor de japonês. O objetivo foi para averiguar se ao final da disciplina, ao ter contato com a futura profissão, estas crenças se modificariam de alguma maneira.

As crenças mais recorrentes sobre ser um bom professor de japonês foram estas: o professor precisa ter boa didática, ser dinâmico, carismático, compreensível com as limitações dos alunos, criativo, ensinar de forma clara. As características quanto à paciência e à motivação foram as mais citadas pelos participantes. Como exemplificado nessas declarações:

[15] Professor bom para mim é aquele que tem **carisma**, tem vontade de "ensinar", quer o melhor para o aluno. (QSA, Wilma)

[16] (Professor deve) **entender as limitações dos alunos**, ter **paciência**, manter a aula interessante e estimulante. (QSA, Pedrita)

[17] Acredito que para ser um bom professor é preciso **criatividade, paciência, dedicação e versatilidade**. (QSA, Barney)

[18] Ser **atencioso** com os alunos. (QSA, Betty)

[19] **Saber passar a informação** de forma clara e que não seja desgastante para os alunos, de modo que **facilite o aprendizado e motive os alunos**. (QSA, Bam-bam)

[20] [Professor que saiba] identificar o **contexto do aluno**, usar um material didático mais próximo desse contexto, **procurar sempre motivar o aluno** com atividades que o envolvem no aprendizado. (QSA, Dino)

[21] (Ter) Uma **boa didática**, dinamismo na aula[...] . (QSA, Pedronco)

Com a triangulação de todos os instrumentos metodológicos, foi possível perceber que os alunos de ESJ1 acreditam que o professor precisa saber enfrentar desafios em sala de aula, seja quanto à falta de disciplina dos alunos ou quanto às regras da instituição em que se dá aula; transmitir confiança aos alunos e levar em conta o contexto cultural da língua e o contexto dos alunos. O professor também precisa ter conhecimento sobre o assunto, gostar de dar aulas e sempre procurar a melhor forma de ensinar o conteúdo.

[22] Como em qualquer aula de letramento, o **contexto cultural** do que se fala e como se fala é **inseparável das expressões** que se ensina, o que torna o **tempo necessário** para realmente passar o conhecimento que o aluno precisa para o uso adequado da língua muito mais extenso. (AR, Pedrita)

[23] No caso do professor, na minha opinião, para ser um bom professor é preciso **passar o conhecimento de uma forma que os alunos aprendam** [...]. (ES, Dino)

Quanto a transmissão de confiança, Pedrita pondera que (grifo nosso):

[24] A matéria é complicada e você tem que **transmitir certa confiança** para os alunos **ao mesmo tempo** em que **não** necessariamente **mostrando como algo fácil demais** para não **aliená-lo** quando ele tiver dificuldade. (AR, Pedrita⁸)

Mesmo crendo que a matéria de japonês seja complexa, assim como foi visto em outros estudos sobre crenças na língua japonesa (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; MUKAI, 2014), Pedrita reflete criticamente sobre qual seria a dosagem certa de dificuldade/facilidade que o professor deve escolher para apresentar o conteúdo ao aluno sem aliená-lo seja mostrando o conteúdo como difícil demais, seja mostrando-o como fácil demais.

⁸ AR - Sigla de autorrelato seguido do pseudônimo do aluno.

Quanto a esta reflexão, Celani afirma que "o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais devem acompanhar a formação do graduando desde o início" (2000 *apud* BARCELOS; BATISTA; ANDRADE 2004, p. 13).

Uma outra característica do professor é quanto à adaptação. Ele também precisa se adaptar aos diferentes ritmos dos alunos e das instituições em que trabalha. Como observa-se no trecho abaixo (grifo nosso):

[25] [...] percebi também que enquanto professores, somos limitados tanto pela escola quanto pelos alunos. **Cada escola possui um ritmo diferente, tal qual os alunos**, fazendo com que mudem muito as metodologias e materiais abordados, e acho que essa **adaptação enquanto professores** pode ser bem difícil no começo. (AR, Barney)

Assim, ao contrastar as crenças sobre ser bom professor de japonês do início de ESJ1 com as obtidas depois de aplicar todos os instrumentos de coletas de dados, foi percebido que as crenças iniciais da maioria dos participantes não se modificaram completamente, mas se adaptaram ao contexto de uma situação real de ensino e aprendizagem enquanto outras crenças foram surgindo. Isto corrobora os estudos de Barcelos e Kalaja (2015).

É possível inferir que os participantes acreditam que para ser um bom professor de japonês é necessário não só ter conhecimento sobre a língua, como ter boa didática, ser carismático, dinâmico, criativo, paciente e motivado a fim que motive os alunos a aprender a LE. Ele precisa saber enfrentar desafios, transmitir confiança aos alunos e prestar atenção ao contexto tanto da LE quanto dos alunos. Além disso, o professor precisa gostar de dar aulas, ou seja, de ser docente, e buscar a melhor forma de ensinar um conteúdo.

4.3 Influências da observação nas crenças e expectativas sobre ser professor

Para identificar se houve influência ou não da observação de aulas nas crenças e expectativas dos alunos de ESJ1 sobre ser professor, foram utilizados o questionário e os autorrelatos. Aos que se diferenciaram nas respostas do questionário e autorrelatos e foi observada uma possível influência, foi aplicada a entrevista para saber em detalhes as influências nas crenças e expectativas. Essa medida foi tomada uma vez que todos os participantes já tinham observado ao menos uma aula, logo já estavam possivelmente sendo influenciados.

Nesta seção, para melhor analisar e interpretar as influências da observação de aulas nas crenças e expectativas dos alunos de ESJ1 sobre ser professor de japonês, agrupou-se os dados coletados em três categorias: "chato e cansativo", "interessante" e "mudança do ponto de vista".

4.3.1 Chato e cansativo

Ao serem questionados sobre a experiência de observar uma aula, alguns alunos descreveram como chata e cansativa. Nos autorrelatos, apesar de alguns relatarem que foram tranquilas as observações, ou seja, não tiveram problemas; outros declararam que não observaram nada de diferente ou que chamasse atenção. Após várias observações, perceberam diferenças ao comparar as aulas de diversos professores, porém atribuíram estas diferenças à personalidade da pessoa, como pode ser visto na declaração a seguir (grifo nosso):

[26] **Não observei nada de especial, [...] nada que me chamasse atenção**, seja pontos positivos, seja pontos negativos. **Parece um padrão**, com uma pequena diferença entre os professores a qual não considero como uma coisa "anormal", **pois cada professor tem sua característica, peculiaridade, personalidade, que devemos considerar**. (AR, Wilma).

4.3.2 Interessante

Ao serem questionados sobre a experiência de observar uma aula, esses participantes descreveram como interessantes. Relataram, tanto no questionário quanto nos autorrelatos, a utilização e a mescla de diferentes estratégias e abordagens de ensino por parte do professor e repararam o funcionamento delas no ambiente vivo da sala de aula. Ao mesmo tempo, puderam identificar que algumas não funcionaram com os alunos.

[27] Pude perceber **certas estratégias e como elas funcionam ou não em sala de aula e com diferentes estudantes de diferentes contextos**. (AR, Pedronco)

[28] É muito interessante você observar as **técnicas que o professor utiliza e como o professor aborda cada conteúdo**. (AR, Dino)

[29] Após as observações deu para **perceber algumas coisas que funcionam e outras que não funcionam** na sala de aula. (AR, Bam-bam)

Verifica-se que alguns participantes tiveram experiências valiosas durante as observações de aula, constataram que não existe apenas um caminho para ensinar um conteúdo no processo de ensino e aprendizagem.

Eles também compreenderam que diferentes professores podem mesclar ou adaptar partes da diversidade de técnicas e metodologias do ensino existentes e

aplicar em sua aula a fim de atingir um objetivo. E mesmo que o objetivo seja o mesmo, ao final das aulas, pode-se ter efeitos diferentes. Simultaneamente, estes participantes atentaram ao fato de que uma aula ao ter um filtro afetivo baixo, chama o aluno a participar.

[30] Ver **peessoas diferentes** ensinando (a) **alunos diferentes** de formas, mesmo que muito parecidas, **singulares de sua própria maneira** e tendo **efeitos quase opostos** é fascinante. (QSA, Pedrita)

[31] A aula (da professora X) foi tão **descontraída, filtro afetivo baixo**, que, em certos momentos, **me vi saindo de observador e cheguei a participar da aula**. Quanto reparei, logo me reprimi e voltei para o estado de observador. Quer dizer, **numa sala como aquela, me senti motivado o suficiente ao ponto de esquecer minha observação**. (QSA, Dino)

[32] **Me sinto realmente motivado a ensinar**. (AR, Barney)

4.3.3 Mudança do ponto de vista

As observações de aula também possibilitaram que os alunos de ESJ1 pudessem alterar o seu enfoque. Estes passam a notar outros ângulos do que acontece em sala de aula, como pode ser exemplificado a seguir (grifo nosso):

[33] pois como observado, **notei coisas diferentes na aula que não se nota como estudante** (QSA, Pedronco)

[34] [...] ao começar a observação, percebi que já sabia no que prestar atenção, e após isso tudo fluiu muito bem, **percebendo cada vez mais aqueles sistemas e padrões que não percebemos enquanto aluno**. (QSA, Barney)

[35] [...] a gente vê, em sala de aula, o professor aplicando as coisas mas do ponto de vista de um futuro professor é bem diferente de todas as aulas que a gente já assistiu ao longo da nossa vida. **Quando você está assistindo aula como um futuro professor, você vê o que o professor faz**, como ele lida com determinadas coisas, porque que ele repete parte da explicação, porque que ele pede para ler um texto [...] **O ponto de vista muda bastante. Prepara o aluno**. (ES, Pedrita)

[36] Acho muito bom que a gente vê os professores e vê o que está funcionando, o que não está funcionando, e a gente está vendo como aluno e **analisa como aluno e como futuro docente**, e eu acho bem legal (ES, Bam-bam)

Esta mudança de perspectiva faz com que o participante relembre das teorias de ensino aprendidas na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Japonesa, as veja sendo aplicadas em sala de aula e quais foram as respostas daquele contexto de sala de aula. Isso prepara o aluno, o deixa mais crítico e reflexivo para as práticas pedagógicas e quanto ao que ele, futuro docente, deve fazer, evitar ou modificar em suas aulas.

[37] Com as observações a gente tem **a oportunidade de ver como funciona**, antes de botar a mão na massa. **A gente primeiro aprende como funciona e depois vê como**

funciona. Isso ajuda bastante a assimilar. E ajuda também os erros e acertos, **ver através dos professores o que pode fazer, o que deveria fazer diferente.** (ES, Barney)

[38] [...] é justamente para **fazer uma análise antes de você partir para a prática**, tipo, você observa o conteúdo que o professor está passando, como ele está passando, se os alunos estão aprendendo, como os alunos estão aprendendo, se o ensino e a aprendizagem estão sendo efetivos. Então **essa parte de observação eu acho muito importante para a formação** mesmo da gente. (ES, Dino)

[39] Contextualiza, [...] dá para você entender melhor quando você observa a aula não como aluno mas como professor. quando você vai lá e vê como a pessoa aplica, vê se a pessoa está entendendo, vê os problemas que o aluno tem, vê situações que não esperava. **Ganha um tipo de empatia diferente quando você observa a aula.** É interessante isso. **Presenciar uma aula, em um contexto que você não está acostumado e com um ponto de vista que você não está acostumado também.** (ES, Pedrita)

Alguns alunos estavam receosos com a próxima disciplina, ESJ2, na qual eles vivem a prática da docência e ficaram mais calmos após observarem algumas aulas. As crenças, neste ponto, sobre as suas possibilidades de ser professores foram modificadas. Aos que estavam inseguros, a observação possibilitou uma segurança, desvendando o desconhecido e desmistificando certos anseios quanto ao fato de dar aula e das interações dentro da sala de aula.

[40] Depois de algumas observações [...] eu **sinceramente vejo aula como não tão difícil quanto eu pensava mas não tão fácil quanto eu desejava.** (AR, Pedrita)

Questionados sobre a importância da observação de aulas para o docente em formação, todos responderam que a observação é um ótimo meio para se preparar para a prática docente ao possibilitar que o docente em formação assimile mais conteúdos e adquira maior experiência na docência, como pode ser observado nas excertos a seguir:

[41] **É meio que uma preparação mesmo**, Como é que vou dar aula sem nunca ter dado aula antes? Como vou me formar e ser professor se eu nunca dei aula do idioma [...] **É muito importante porque a gente vê na prática como que a gente vai exercer a nossa profissão depois da gente formar.** (ES, Dino)

[42] [...] dá para ser professor sem fazer a observação mas acho que você é um professor melhor por fazer observação. (ES, Pedrita)

4.4 Expectativas dos alunos para a disciplina de ESJ2

Como tratado anteriormente, as expectativas, como disse Gome e Soares (2013), "são as predições que a pessoa faz em relação ao seu desempenho em um determinado contexto social para atender não só as suas necessidades como as do outro". Logo, foram utilizados o questionário, autorrelatos e entrevista para identificar as expectativas dos alunos apara a disciplina de ESJ2.

Assim como na seção anterior, nesta seção também agrupou-se os dados coletados em duas categorias para melhor identificar as expectativas dos alunos. E as categorias são "inseguranças e medos" e "ânimo e tranquilidade".

Ao serem questionados sobre o que esperavam para a disciplina de ESJ2, os participantes responderam que esperavam conseguir dar boa aula, colocar em prática todos os ensinamentos aprendidos até então, adquirir mais confiança em sala de aula e adquirir habilidade docente.

4.4.1 Inseguranças e medos

Foi observado que muitos alunos de ESJ1, ao se imaginarem em sala de aula, descreveram a experiência como traumatizante, estressante, difícil, expressando assim os seus anseios sobre ser docente. Isto é visto com normalidade, uma vez que apenas dois dos sete participantes possuem alguma experiência anterior na docência e há a possibilidade de ser difícil falar em público.

[43] Estressante, sinceramente. Só de imaginar, meu estômago revira e eu fico enjoada. (QSA, Pedrita)

[44] Traumatizante. (QSA, Betty)

Nos autorrelatos, foi pedido aos participantes relatos sobre as expectativas para ESJ2 depois das observações. Observa-se que o número de participantes que expressaram medos e inseguranças diminuiu. E os motivos foram as dificuldades para transmitir aos alunos o conteúdo como planejado e medo de cometer um erro e assim confundir os alunos.

[45] **Ainda não tenho 100% de confiança, porque não consigo transmitir para os alunos aquilo que eu realmente quero passar.** Estou com **inseguranças, dúvidas e medos** sobre o estágio 2. (AR, Betty)

[46] Me sinto **insegura** sobre o estágio 2 por ter visto alguns **erros em sala de aula que eu sinto que seriam prováveis que eu repita, e saber que cada pequeno erro pode confundir e influenciar todos os meus alunos e sinceramente estressante.** (AR, Pedrita)

Ao serem entrevistados se eles se viam dando aula após as observações, apenas um participante disse que ainda não se via, apesar de já ter iniciado a se questionar como aplicaria um conteúdo, como trabalharia um assunto. Foi possível perceber que este ainda tem inseguranças quanto à docência, mas está buscando uma forma para saná-las.

4.4.2 Ânimo e tranquilidade

Diferentemente daqueles, estes participantes relataram a experiência em sala de aula de forma mais positiva, que seria uma experiência incrível poder passar um pouco da cultura, que será uma experiência maravilhosa mesmo ao ter dificuldade de ser como professor de uma turma.

[47] Estou bem ansioso, mas acredito que **vai ser uma experiência incrível**. Poder transmitir um pouco dessa cultura que sou apaixonado. (QSA, Dino)

[48] Sei que vou estar preparado e que **vai ser uma experiência maravilhosa**. (QSA, Barney)

Ao narrarem sobre as expectativas de ESJ2 após as observações nos autorrelatos, é perceptível o ânimo dos participantes, já que eles têm maior entendimento sobre a atividade docente na sala de aula.

[49] Acredito que no estágio 2 o **planejamento das aulas serão bem estruturados de acordo com o contexto da turma** e do **envolvimento dos alunos nas atividades**, porque pra mim, **não existe o melhor método, mas o mais adequado**. (AR, Dino)

[50] A minha expectativa para estagio 2 acredito que **será melhor, visto que estaremos "atuando" como professor, onde observaremos os nossos erros e acertos**. (AR, Wilma)

[51] Ao mesmo tempo, fico bem feliz de estar lidando com professores novos e antigos, podendo ver na diferença entre eles o estágio inicial e a evolução como docentes, o que me ensina muito e ajuda a criar a **confiança** de que quando o momento chegar vou estar preparado. (AR, Barney)

Ao serem entrevistados se eles se viam dando aula após as observações, os três participantes responderam positivamente, relatando que, apesar da dúvida sobre qual nível eles trabalharão, já conseguem imaginar como ministrar conteúdos.

[52] Sim. Eu consigo me imaginar [...] dá para imaginar um passo a passo. Como é que a gente faria, se tivesse com aquela turma, como fazer para ministrar as aulas. (ES, Barney)

[53] Sim. Mais **tranquilamente com certeza**. É legal que o que eu observei nos alunos que estudam japonês é que, principalmente na UnB idiomas, o pessoal é muito esforçado, eles estão ali porque querem estar ali, não tem uma pressão externa, uma cobrança externa. (ES, Dino)

[54] **Mais do que antes** [...] eu olhei e vi que não é tão ruim assim. (ES, Bam-bam)

É perceptível que, após as observações, a maioria dos alunos demonstra tranquilidade quanto a próxima etapa, sentindo um pouco mais preparados e capazes de atuar como professor em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão retomadas as perguntas que o trabalho se propôs a responder neste estudo de caso. Logo em seguida serão apresentadas as contribuições do estudo e apresentadas as limitações que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, serão apresentadas as sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

As perguntas que orientaram o trabalho foram:

- a) Quais são as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado 1 sobre ser professor?
- b) Como a observação de aulas influencia as crenças e expectativas do aluno na disciplina e sobre ser docente durante o Estágio Supervisionado 1?
- c) Quais são as expectativas futuras dos alunos para a disciplina de Estágio Supervisionado de Japonês 2?

Ao analisar os dados coletados, compreendeu-se que é devido às características da interatividade e contextualidade (BARCELOS; KALAJA, 2015), por serem construídas a partir de experiências e por serem formadas a partir do conhecimento transmitido pelos professores (MUKAI, 2014) que as crenças sobre ser professor de japonês dos alunos de ESJ1 inicialmente detectadas não foram mudadas por completo.

Foi percebido que muitos participantes adaptaram suas crenças sobre ser professor iniciais, aquelas advindas de toda as experiências durante a graduação e das experiências particulares, ao contexto de sala de aula, o novo contexto em que se inseriram para observar a prática docente. E, a medida que iam observando as aulas, formulavam novas crenças.

Assim, as crenças dos alunos de ESJ1 sobre ser professor são as seguintes: o professor deve não só ter conhecimento sobre a língua, mas também ter boa didática, ser carismático, dinâmico, criativo, paciente, e motivado a fim que ele possa motivar também os alunos a aprender a língua japonesa. Ele também

precisa saber enfrentar desafios, transmitir confiança aos alunos e prestar atenção no contexto da língua ao ensinar assim como no dos alunos. Ainda, ser resiliente, ou seja, saber enfrentar os desafios da sala de aula, gostar de dar aulas e sempre procurar a melhor forma de ensinar o conteúdo.

Nesta pesquisa, percebeu-se que observação de aulas influenciou as crenças e expectativas dos alunos na disciplina de ESJ1 ao possibilitar o entendimento maior da prática docente e os insere a um novo contexto: o ambiente real e heterogêneo da sala de aula. Ao mesmo tempo que possibilitou um rol de novas experiências aos docentes em formação, preparando tanto os que já possuem experiência docente quanto os que não possuem experiência alguma.

Os alunos de ESJ1, por meio das observações de aula, verificaram as singularidades da relação entre professor-aluno e aluno-aluno; notaram as diferenças do que a teoria traz e o que realmente acontece na prática, os desafios e as sutilezas das relações pedagógicas.

A disciplina, mesmo sendo categorizada como trabalhosa por alguns alunos, auxilia o docente em formação a compreender mais sobre o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, refletir sobre este processo. Já que para Dewey (1938 *apud* BARCELOS, 2006), o ensino e aprendizagem são processos constantes de reconstrução de experiência nos quais a experiência é "a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes" (BARCELOS, 2006, p.149). E mostra como as diversas teorias, abordagens e metodologias são utilizadas e conjugadas na prática a fim de que o professor passe o conhecimento de forma efetiva.

A observação de aulas também influenciou nas crenças e expectativas dos alunos de ESJ1 sobre ser docente ao proporcionar uma mudança de enfoque. O aluno saiu da visão discente, que o acompanhou durante boa parte da graduação, e passa ver como docente. A observação oportunizou o aluno a apreciar as ações dos professores, a utilização de diferentes metodologias e abordagem e a verificar seus resultados em sala de aula. Além disso, a observação proporcionou ao aluno a refletir criticamente o que funciona e o que não funciona e a indagar as possíveis razões.

Os docentes em formação experimentaram o novo contexto e perceberam que, para dar uma aula, o professor mescla diferentes metodologias, procurando abordar o assunto de forma interessante para que o aluno se sinta motivado a

aprender. Em outras palavras, eles constataram que não há apenas uma forma de trabalhar o conteúdo para atingir o objetivo da aprendizagem, há o espaço para a experimentação e criação de novas estratégias para o ensinar e o aprender.

Simultaneamente, a observação influenciou as crenças e expectativas ao desmistificar possíveis entendimentos equivocados quanto a prática docente, como apenas o uso de determinadas abordagens, e dirimir inseguranças dos estudantes.

Quanto às expectativas futuras dos alunos para a disciplina de ESJ2, têm-se a mistura de ânimo e inseguranças. As inseguranças são relacionadas aos anseios da prática docente, à dificuldade de falar em público, e à possibilidade de errar na hora de ensinar e acabar por confundir os alunos.

Alguns alunos se sentem inseguros ao dar aula, principalmente aqueles que não possuem experiência docente anterior. Todavia, após as observações, muitos perceberam que estão capacitados a preparar uma aula e ministrá-la, que a sala de aula não é um espaço amedrontador e se tranquilizaram a ponto de abrir a possibilidade de ser professor. Outros se sentem animados para ensinar e confiam na preparação recebida durante toda a graduação.

Assim os participantes possuem as seguintes expectativas para ESJ2: ministrar boas aulas, colocando em prática todos os ensinamentos aprendidos, utilizando o método mais adequado para fazer com que os alunos compreendam o assunto abordado.

5.2 Contribuições de estudo

O presente estudo se propôs a compreender como a observação da prática pedagógica pode influenciar as crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1 sobre ser professor de língua japonesa.

Por meio dele foi possível entender que a observação de aulas proporcionou novas experiências e insumos para o docente em formação, oportunizando a vivência em um ambiente real como também a mudança de ponto de vista, fazendo-o notar as sutilezas do processo de ensino-aprendizagem e preparando-o para a prática docente.

5.3 Limitações da pesquisa

O maior obstáculo foi em relação à escassez de bibliografia voltada diretamente para as crenças e expectativas de docentes em formação de língua japonesa no contexto brasileiro. Outro obstáculo foi a carência de estudos sobre a expectativa e sobre o Estágio Supervisionado para embasamento teórico.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Sugere-se a realização de mais pesquisas sobre a formação do professor de língua japonesa como LE, focando as crenças e expectativas sejam relativas às profissionais, competências profissionais ou mesmo durante seu período acadêmico de formação docente. Também recomenda-se mais pesquisas focadas no professor e no formador docente, estudando as suas crenças e expectativas. Como bem disseram Barcelos, Batista e Andrade (2004), "é importante que os educadores de professores, além dos próprios professores, estejam conscientes de suas crenças (e expectativas) e de como essas afetam suas ações em sala de aula" (2004, p. 14, parênteses nosso).

Recomenda-se também mais pesquisas sobre Estágio Supervisionado de Japonês para entender mais sobre essa transição de discente para docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS, A. M. F (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas: ArteLíngua, Pontes, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas*: Estado da Arte. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F.. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas*. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n.2, 2007.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. *Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUSCACIO, R. C. Z.; SOARES, A. B. (2017). *Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(1), 69-79. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69> . Acesso em: maio, 2019.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. ARTMED Editora, Porto Alegre, 2000.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. 3 ed. Londres: Sage, 2005.
- DENCKER, A. F. M. *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo*. São Paulo: Futura, 2001.

FEIJÓ, F. R. *Crenças de alunos brasileiros (de japoneses como LE) em relação à competência comunicativa em Língua Japonesa*. Disponível em: <https://yukimukai.files.wordpress.com/2016/11/flavia-feijo-tcc-1-2010.pdf>. Acesso em: março, 2019

FLICK, U. *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 2007.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. In: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. *E-book*

GOMES, G.; SOARES, A. B. *Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários*. *Psicol. Reflex. Crit.* 2013, vol.26, n.4, pp.780-789. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019> . Acesso em: abril, 2019.

HILA, A. B. C. *Juventud, trabajo y desempleo en los prolegómenos de la crisis económica en España*. *Reflexiones críticas*. *Acta Sociológica*, 64, 99-120. 2014. DOI: 10.1016/S0186-6028(14)70484-0 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263089849_Juventud_trabajo_y_desempleo_en_los_prolegomenos_de_la_crisis_economica_en_Espana_Reflexiones_criticas>. Acesso em: maio de 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Editora UFMG, 2008.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/> Acesso em 25 abril, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.) DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOTOSHIMA, M. M. *Crenças e ações dos alunos formandos sobre a disciplina estágio supervisionado em língua japonesa 2 e a expectativa futura profissional*.

Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/19195?mode=full> Acesso em: novembro, 2018.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. *Aprendendo a Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de Japonês como língua estrangeira. In: Mukai, Y; Joko, A. T.; Pereira, F. P. (org.) A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.*

MUKAI, Y. *Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. In: Língua & Ensino, Pelotas, v. 17, n. 2, p.391-440, maio/ago., 2014.*

PEREIRA, E. L. *Crenças e ações de aprendizes e de uma professora a respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa como LE. Disponível em: <<https://yukimukai.files.wordpress.com/2016/10/tcc-euler-2015-crenc3a7a-e-autonomia.pdf>> Acesso em: março, 2019.*

SANTOS, W. *Expectativas de estudantes de psicologia em relação a seu futuro trabalho profissional. Dissertação para título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87500/221580> Acesso em: março, 2019*

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você, _____, a participar voluntariamente da pesquisa com o objetivo a coleta de dados necessária para a conclusão do TCC em Letras-Japonês com o tema: crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado 1 sobre ser professor, da pesquisadora Monique B. Lopo.

A coleta de dados será feita por meio de questionário, entrevistas orais e autorrelatos. O primeiro terá duração máxima de 20 minutos; o segundo, duração de 30 minutos e os autorrelatos durarão 40 minutos.

Esclarecemos que:

- a participação é de natureza voluntária e que, em nenhum momento, você será coagido a participar;
- você pode retirar o seu consentimento e encerrar a sua participação em qualquer estágio desta pesquisa;
- todas as respostas escritas e orais permanecerão anônimas e a sua identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo ou código, conforme os princípios éticos da pesquisa acadêmica,
- as suas respostas poderão ser utilizadas, no todo ou em parte, em comunicações, em congressos, publicações em livros, periódicos impressos ou *online*;
- todas as informações colhidas através do questionário, entrevistas orais e autorrelatos estarão sob guarda da pesquisadora;

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Brasília, _____ de _____ de 2019

Nome e Assinatura do participante

Pseudônimo: _____

Contatos: _____

Pesquisadora: Monique B. Lopo.
moniquelopo@gmail.com

APÊNDICE B– Questionário semiaberto - Crenças e Expectativas I

Eu, Monique B. Lopo, aluna do Curso de Letras Japonês da Universidade de Brasília, gostaria de agradecer por sua colaboração e participação neste questionário com o objetivo a coleta de dados necessária para a conclusão do meu TCC em Letras Japonês que tem como tema: Crenças e expectativas dos alunos de Estágio Supervisionado de Japonês 1 sobre ser professor.

Este questionário é composto por duas partes: a primeira é voltada para o perfil do participante e a segunda é composta de 8 perguntas propriamente ditas. Por favor, responda as 17 perguntas abaixo. Informo que os resultados obtidos neste questionário serão utilizados **apenas** na minha pesquisa. Todas as informações fornecidas serão analisadas de **forma anônima**. Muito obrigada.

Parte I

- 1 Nome (Não será divulgado):
- 2 Pseudônimo:
- 3 Língua materna:
- 4 Sexo: () masculino () feminino () outro _____
- 5 Idade: _____
- 6 Em que período do curso você está atualmente? _____
- 7 Já realizou o Exame de Proficiência em Língua Japonesa - JLPT?
() sim () não
 - 7.1 Se sim, para qual/quais níveis? () N5 () N4 () N3 () N2 () N1
 - 7.2 Possui certificado para qual/quais níveis? () N5 () N4 () N3 () N2 () N1
- 8 Você já ensinou ou ensina alguma língua estrangeira (sem ser japonês)?
() sim () não
 - 8.1 Se sim, qual?
 - 8.2 Por quanto tempo?
- 9 Você já ensinou ou ensina língua japonesa?
() sim () não
 - 9.1 Se sim, ensinou/ensina de que forma?
() em escola de idiomas () em aula particular () outro
 - 9.2 Por quanto tempo?

Parte II

- 10 Por que você escolheu o curso de licenciatura em japonês?
- 11 Você pretende se tornar professor de japonês?
() sim () não
 - 11.1 Por que sim? Justifique, por favor.
 - 11.2 Por que não? Justifique, por favor.
- 12 Para você, quais são as principais características de um bom professor de japonês? E um professor ruim de japonês?
- 13 O que você espera da disciplina de Estágio Supervisionado 1?
- 14 Como Estágio Supervisionado de Japonês 1 pode ajudar na formação docente?
- 15 Já começou a observar aulas?
() sim () não
 - 15.1 Se sim, observou quantas aulas? _____
 - 15.2 Como foi a experiência de observar uma aula?
- 16 O que você espera para a disciplina de Estágio Supervisionado 2?
- 17 Como você imagina que será a sua experiência em sala de aula em Estágio Supervisionado 2?

APÊNDICE C– Entrevista - Crenças e Expectativas III

1. Você pretende se tornar professor de japonês? Por que?
2. Em uma palavra, como você resumiria a sua experiência de observar aulas?
Por que essa palavra?
3. Para você, qual a importância para o docente em formação ter esta experiência de observação antes de graduar? Bônus: Quais outras técnicas ou métodos são efetivos para a formação de um professor?
4. Para a disciplina de ESJ1, quais outras técnicas ou métodos poderiam ajudar na formação do docente?
5. Depois de observar as aulas, você se vê dando aula?